

Væren og makt

Om *opplevelser og forståelser* av instrumentalpedagogiske praksiser

Elin Angelo og Øivind Varkøy

ABSTRACT

Being and power

About experiences and understandings of instrumental music teaching

This article takes the form of a discussion about experiences and understandings of instrumental music teaching, where Martin Heidegger's philosophy, that seeks an authentic being within art, and Michel Foucault's discourse-oriented philosophy are seen as two contrasting standpoints (Foucault 1999a, Heidegger 2000). Heidegger provides an existential reflection on the art experience, which has its place in instrumental music education. Foucault, on the other hand, offers a view to consider how music pedagogues' practices are formed through social and cultural mechanisms. Similarities in Heidegger's and Foucault's work are discussed, especially emphasizing Foucault's later writings. Inspired by Derrida (1967), and Latour (1996, 2005), a juxtaposition of Heidegger's and Foucault's philosophies is suggested, through a narrative approach which crosses between academic borders and intersects such philosophical standpoints as Being and Power.

Keywords: Instrumental music education – music pedagogy – philosophy in music education – narrative

Instrumentalpedagogisk praksis

For å studere en instrumentalpedagogisk praksis kan man for eksempel bli med instrumentalpedagogen inn i undervisningen og observere hva hun/han sier og gjør, og hvordan hun/han forholder seg til elever og repertoar. Denne informasjonen kan bl.a. fanges gjennom å filme undervisningen, eller å skrive feltnotater. De teoretiske perspektivene man legger til grunn i dette arbeidet, de "brillene" man tar på seg, ikke minst når det gjelder i forhold til analysen av materialet som samles inn, er selvsagt forutsetninger for hvilke forståelser som bringes fram, og hvilke forståelser som blir liggende urørt. Forskeren kan for eksempel fokusere på meningsdannelser som skjer i musikkundervis-

ningen, og hvordan opplevelser av sannhet og eksistens dannes i møte med musikk ut i fra en fenomenologisk posisjon – hvor den menneskelige *væren* på ulike vis fokuseres. I et nordisk perspektiv er en slik forskerposisjon utgangspunkt for flere arbeider (Ferm 2006, Holgersen 2006, Ray 2004).

Forskeren kan imidlertid også velge helt andre teoretiske perspektiver for studiene av instrumentalundervisningen, og for eksempel heller diskutere hvordan forståelser om musikk og musikkundervisning blir til eller konstrueres gjennom sosiale prosesser. Man kan i denne sammenhengen drøfte hvordan instrumentalpedagogens synspunkter bl.a. mht. repertoar, arbeidsmåter og undervisningsstrategier farges av oppfatninger knyttet til instrument, sjangre og utdanningsinstitusjoner, eller til normer i musikklivet utenfor undervisningskonteksten. Slike forskningsfokus kan bl.a. undersøkes fra diskursorienterte perspektiv med utgangspunkt i Michel Foucaults tenkning – hvor *makt* er et sentralt begrep. Slik forskning finnes også representert i nordisk musikkpedagogisk forskning (Krüger 2000a, Nerland 2004, Schei 2007).

I denne artikkelen vil vi drøfte hvordan *opplevelser* av instrumentalpedagogisk praksis kan belyses ved hjelp av Martin Heideggers fenomenologisk-hermeneutiske tenkning (Heidegger 2000), og hvordan *forståelser* av instrumentalpedagogisk praksis kan utvikles med utgangspunkt i Michel Foucaults diskursorienterte tenkning (Foucault 1999a). Dette gjøres gjennom at vi i artikkelens to første deler presenterer utvalgte deler av Heideggers og Foucaults arbeid, for så å diskutere hva slags innsikter forskeren kan frembringe med utgangspunkt i det ene versus det andre av disse perspektivene. I artikkelens tredje del fokuseres så *samsvarigheter* i Heideggers tenkning om væren, og Foucaults tenkning om makt, og de to inngangene som først er presentert som diametralt motsatte, utvikles med inspirasjon fra Jacques Derridas dekonstruksjonistiske filosofi (Derrida 1967) mot et mer dynamisk bevegelig forskerperspektiv hvor dualismen væren-makt kanskje heller kan betraktes som et kontinuum enn som en enten/eller-dikotomi. Med støtte i Bruno Latours aktørsentrerte vitenskapsfilosofi (Latour 1996, 2005) utvikles så tenkningen om forskerperspektiv i retning av en narrativ ansats som ikke nødvendigvis innretter seg etter epistemologiens krav til entydige forskerposisjoner, eller til endelig oppklarhet, men der tvetydigheter og paradokser også kan gis plass i fremskrivelser av kunstpedagogiske praksiser. En slik tilnærming til analyser og formidling av innsiktene er inspirert av Heideggers tenkning om kunst som *diktning* (Heidegger 2000), Foucaults narrative grep i sine ”idehistoriske intervensjoner” (Schaanning 1997), Derridas tenkning om språkets samtidig forklarende og forkludrende effekt (Derrida 1967), og av Latours oppfordring om å levere forskning som beretninger sentrert rundt aktører, som med største selvfølgelighet binder sammen kunnskap som i moderne vitenskapstenkning anrettes i bokser som enten diskurs, kultur, eller natur (Latour, feks 1996:11-18)

Et heideggeriansk perspektiv

Martin Heideggers tenkning tilbyr et fenomenologisk utgangspunkt som kretser omkring menneskets forståelse av eksistens og væren. Det fenomenologiske fokuset dreies i Heideggers tenkning i hermeneutisk og eksistensialistisk retning, der væren og innsikt i væren utgjør omdreiningspunkter. I sitt tidlige forfatterskap diskuterer Heidegger *angst* og *kjedsomhet* som fenomener som kan rykke mennesket ut av "hverdagslivets trivialiteter", og konfrontere oss med sannheter om vår egen virkelighet – eller *væren* (Heidegger 2007). På midten av 30-tallet inkluderes også *kunst* som et slikt fenomen, som noe som kan stoppe oss i vår værensglemsel. Denne tenkemåten endevender hans samtids forståelse av kunst som et personlig uttrykk fra en kunstner til et opplevende publikum, og argumenterer i stedet for en kunstoppfattelse som verken har kunstneren eller kunstverket i fokus, men i stedet i-verk-settelser av sannhet.

En fenomenologisk orientert forsker kan dermed i undersøkelser om instrumentalpedagogiske praksiser med utgangspunkt i Heideggers tenkning, utvikle perspektiver som bl.a gjør det mulig å betrakte eksistensielle dimensjoner knyttet til instrumentalundervisningen. Når en jazzpedagog for eksempel hevder at hensikten med undervisningen er at studentene skal kunne "bli seg selv", og når pedagogen realiserer dette gjennom en gehørbasert undervisning som dreier seg om dialoger mellom ytre og indre aspekter av relasjonen musikk – menneske, er dette empiri som det åpenbart kan være fruktbart å drøfte fra en Heidegger-inspirert forskerposisjon (Angelo in press). Instrumentalpedagogen kan i slik sammenheng vektlegge bl.a. repertoar og arbeidsmåter på en måte som sikter mot å tilby elevene sannhetsåpenbarende innsikter. For eksempel i retning av slik kunstfilosofen og fenomenologen Mikel Dufrenne (1979) beskriver sine opplevelser ved å lytte til Debussys *La Mer*:

Something like the essence of the sea is revealed to me, with respect to which every image is gross and vain. We are concerned with what I experienced when I am before the sea, of what there is truly "marine" in it – with its affective essence, which is more certain and more communicable than all empirical signals. It is the sea-as-world, just as the fugue by Bach was joy-as-world (Dufrenne 1979:520)

Her er det verken illusjoner av sjøsprøyt, svaberg eller hav Dufrenne refererer til, men i stedet værens-sannheter som kommuniserer på et fundamentalt annet nivå.

Boken *Kunstverkets opprinnelse* (2000) er en utgivelse av Martin Heideggers forelesninger om kunst fra midten av 30-tallet, der det er *kunstverkene* som utgjør omdreiningspunktet for tenkningen. Mer presist, hvordan kvalitativt gode kunstverk kan få oss til å stoppe opp og erkjenne vår egen eksistens. I Heideggers tenkning er mennesket på leting etter sanne innsikter om seg selv og væren, men disse innsiktene vanskeliggjøres av menneskenes samtidige flukt fra slike oppfattelser. En abstrahert virkelighetsoppfat-

ning som helt siden Platons tid er delt mellom ”subjekter” og ”objekter” står dessuten i veien for eksistensielle erkjennelser. Heidegger opponerer mot sin samtids forståelse av kunstverk som ”ting”, som menneskene skal skaffe seg kunnskap om og kontroll over, og nytte, og hevder at en slik forståelse overskygger kunstverkernes potensialer til å avsløre værensmessige sannheter. Kunstverk har i Heideggers tenkning både en ”tinglighet” og en ”brukstinglighet”, det vesentligste er imidlertid det som *skiller* kunstverk fra andre ting og bruksting, nemlig kunstverkernes verksmessighet; noe (sannhet) er satti-verk, i verket. Denne iverksettelsen lokaliserer Heidegger i kunstverkene som tilvirkede ting, for eksempel slik at ”treskulpturen er i tre”, ”maleriet er i farven”, ”musikkverket er i tonen”, men påpeker verksmessigheten som noe virksomt som innretter seg i nettopp slike gestalter. ”Kunstverket er riktignok en laget ting, men utover dette uttrykker det noe annet enn det den blotte og bare ting selv er, *állo agoreúei*.(...) det er allegori” (Heidegger 2000:11). Gode kunstverk kan slik sett forstås til å inneha en *dybde*, som setter i verk mer enn hva som på overflaten er observerbart.

Frederik Pio (2007) relaterer denne tenkningen om kunstverks dybder til Frede V. Nielsens teori om musikk som et mangespektret meningsunivers. Nielsen (1994:136-137) fremhever en korrespondens mellom ulike meningslag i musikken og ulike bevissthetsslag i mennesket. I likhet med Heidegger skriver Nielsen om kunstverks mange sjikt, og påpeker blant annet musikkens ”emosjonelle” og ”åndelige” meningslag (se også Varkøy 2009, Pio & Varkøy accepted). I Pios diskusjon trekkes denne forståelsen inn i en diskusjon av musikalitet, og det poengteres hvordan det slik sett kan finnes flere former for hørbarheter. Disse drøfter Pio videre som *det hørte*, *det overhørte*, *det uhørte*, og *det hørbare*, og utvider dermed en tradisjonell oppfatning om musikk og musikalitet som relatert til et akustisk målbart fenomen (Pio 2007). Slik sett kan det like gjerne være noe ikke akustisk målbart som får Dufrenne til å oppleve hva han beskriver som ”the essence”, eller ”the truly marine” i lytting til Debussys *La Mer* (Dufrenne, 1979). Eller, som også kan få den tidligere omtalte jazzpedagogen til å oppmuntre studentene til å lytte ”innover” i gehøret, og utvikle sine evner til å kunne ”høre hva den andre hører” (Angelo in press). Å kunne ”høre hva den andre hører”, slik jazzpedagogen i Angelos observasjoner formulerer det, kan synes å forutsette en sensitiv tilstedeværelse hos pedagogen, som går langt forbi hva en fysisk nærværstenkning tilbyr å oppfatte, og vender oppmerksomheten i retning av et fenomenologisk fokus for å kunne diskutere denne undervisningen.

Musikkpedagogens grunnleggende *tilstedeværelse* poengteres av flere som avgjørende for den sensitivitet som synes nødvendig for å kunne ivareta potensielt eksistensielt orienterte innsikter i musikkundervisning (Lines 2005, Pio 2009). Fra et heideggeriansk perspektiv kan kanskje et værensfokus i musikkundervisning utvikles gjennom et fenomenologisk, og eksistensielt fokus på musikk, som kunst, i musikkpedagogisk utdanning. Slik sett kan det antydes et behov for en kritisk refleksjon rundt hvilken plass fenomenet *musikk* har, i forhold til refleksjonen omkring *pedagogiske* og *didaktiske* spørsmål, i vår tids musikkpedagogiske utdanninger. Og også for en diskusjon rundt hva

slags innhold som *må* vektlegges mht. både musikk og pedagogikk – dersom det siktes mot å utdanne musikkpedagoger som vil kunne undervise i musikk med fokus på væren og eksistens.

En kritikk mot heideggeriansk tenkning i musikkpedagogisk forskning kan være hvordan denne synes å sette musikk*objektet* i fokus. Heideggers kunstfilosofi kretser utvilsomt *også* rundt kunstverkets tinglighet, ikke minst fordi sannhet nødvendigvis knyttes til et slags ”verk” for å kunne settes-i-verk (se for eksempel Heidegger 2000:11). Kritikken mot et objektfokus overser imidlertid det grunnleggende poeng i Heideggers tenkning som jo nettopp handler om å *oppheve* vår tids skille mellom (døde) objekter, og (levende) subjekter. Dette tydeliggjøres for eksempel i følgende sitat, fra en av hans diskusjoner om ”kunst som sannhetens i-verk-settelse”:

Kunsten er sannhetens i-verk-settelse. I denne setningen skjuler det seg en vesentlig tvetydighet ifølge hvilken sannheten på en og samme tid er både subjekt og objekt for denne settelsen. Subjekt og objekt er imidlertid ikke passende termer i denne sammenheng. (Heidegger 2000:94)

Slik Heidegger ser det er altså verken subjekt eller objekt tilstrekkelig for å forklare fenomenet kunst (ibid:108). Dette impliserer videre at et spørsmål som for eksempel ”*hva* er musikk” blir like feilaktig som for eksempel ”*hvem* er musikk”, i det begge forutsetter et svar i enten objekts- eller subjekts form. Heideggers tenkning synes for øvrig ikke å ha entydigheter og fastlåste forståelser som hensikter, men synes i stedet å sikte mot tvetydigheter som sentrale for å lede tanken mot komplekse utforskninger av værensspørsmål. For eksempel påpeker han eksplisitt hvordan spørsmålet om hva kunst *er*, aldri gis et eksakt svar i *Kunstverkets opprinnelse* (ibid). I etterordet påpeker Heidegger dessuten hvordan vår tids oppfatning av ”den estetiske opplevelsen”, eller av ”kunstverket som en gjenstand” kan forlede tanken i retning av en slags uforpliktende letthet der *opplevelsen* faktisk kan bli til det ”element gjennom hvilket kunsten dør” (ibid:97-98). Kunstens ”hensikt”, for Heidegger, er slik sett slett ikke opplevelsen, men i stedet å komme *ut* av opplevelsen, og inn i eksistensiell innsikt (ibid, samt Pio & Varkøy accepted). Heidegger skriver forøvrig påfallende lite om ”estetikk” i sin kunstfilosofi, men konsentrerer seg i stedet om både kunstverk og håndverk (*téchne*) i *spesifikke* kunstformer som poesi, maleri og musikk (Heidegger 2000).

I formelle intensjoner for allmenn musikkopplæring i Norge er imidlertid ”musikkopplevelsen” vektlagt, for eksempel i læreplanen for kunnskapsløftet der denne opplevelsen også anses som et utgangspunkt for ”eksistensiell erfaring” (LK06). Varkøy (2010) knytter denne målformuleringen til bl.a Heideggers tenkning om kunst. Ifølge Jan Sverre Knudsen kan imidlertid en slik økende estetisering av musikkfaget i skolen også være ufordelaktig fordi dette vil favorisere klassiske, vestlige verker foran andre typer musikkuttrykk (Knudsen 2010). Dette er utvilsomt problematisk for en flerkulturell skole. Ut fra en heideggeriansk utlegning av kunst kan imidlertid en slik bekymring

synes noe forhastet, fordi kunstopplevelsen i Heideggers tenkning slett ikke er marginalisert til å gjelde kun spesifikke kulturers kunstuttrykk. Snarere tvert imot. En vesentlig forutsetning er det imidlertid, med Heidegger som grunnlag, at musikk læreren som skal undervise i de spesifikke uttrykkene har dyptgående kjennskap til de spesifikke uttrykkene, og den kulturelle kontekst der disse i utgangspunktet ble tilvirket (Varkøy in press). Nettopp dette er et fokus i David Lines diskusjon om musikkutdanning i et heideggeriansk perspektiv (Lines 2005). Blant annet impliserer dette at:

The pedagogical implications of these points indicate that the music educator requires more than an impression of musical modes of being in the present. A critical educator who works with changing musical modes will question the ground on which musical beings (in a plural sense) show up in an 'Event' (Ereignis) and how this is viewed in relation to changing historical beings. (Lines 2005:68)

Kulturelle og historisk ulike værensoppfatninger blir slik sett grunnleggende innsikt for musikk læreren, noe som naturligvis gjelder klassisk, vestlig musikk, så vel som andre typer musikk/musikkoppfattelser. Christopher Naughton påpeker også kontekstkunnskapen, og musikkens mangfoldige horisonter i sin utlegning av musikkutdanning i et perspektiv som er inspirert av både Heidegger og Christopher Smalls tenkning:

The idea of multiple horizons and acceptance on difference, prohibits music being seen from only one perspective and removes the validation of one method or approach which has long been present in music education, to the detriment of any laterality in the students' musical learning (...)

For Heidegger, the feel and the "mood" or "attunement" is equally important (as the thingness in the work and the making of the work) in making and reading. When interpreting music, this can include descriptions understood as culturally compliant with any given style (Naughton 2009:51, vår kommentar i parentes)

Her poengteres blant annet hvordan musikktypers mangfoldighet og forskjellighet har betydning, også for musikkpedagogens metoder og tilnæringsmåter. Dette ikke minst i forhold til *ulike* sjangre og stilarter. Det heideggerianske perspektivet handler slik sett også om en sensitivitet til å kunne bli lydhør for det som toner i den spesifikke tradisjon, eller innenfor det spesifikke musikkverks kontekst.

Fra en Derrida-inspirert, dekonstruksjonistisk innfallsvinkel påpekes det videre hvordan det som konstituerer "estetiske objekt", eller "estetisk opplevelse" også kan betraktes som kulturelt og diskursivt bestemt, noe som faktiske også kan fravriste musikkverket dets "egne" autonomitet, og mening. Slik Dyndahl og Ellefsen (2009) ser det kan "musikkens mening" riktignok anses som konstruert i et kulturelt og sosialt fellesskap, der hva som er "estetisk" eller eventuelt "funksjonelt" ikke bestemmes av det enkelte subjekt alene, men av dette i relasjon til et fellesskap (ibid:20). Uavhengig

om det er sånn eller slik, så kan i alle fall denne diskusjonen understreke behovet for en kritisk refleksjon om hvilken plass "musikk" har, i musikkpedagogiske utdanninger, og hva *slags* tenkning om musikk som tilbys, i forhold til for eksempel tenkningen om pedagogikk og didaktikk.

Heideggers forklaringspråk preges av ekstensive verbgjøringer, som at "verden verdener" (Heidegger 2000: 47) eller at "vesenet veser" (ibid: 9). Kanskje kan man også omarbeide begrepet *kunst* til et verb, og foreslå nyordet "kunstning"? Dette ikke minst for å komme forbi en eventuell (om enn altså noe forhastet) bekymring for et *objektets* forrang i heideggeriansk kunstforståelse. Begrepet "kunstning" samsvarer med Heideggers aksentuering av kunst som *frambringelse*, *poesis* eller *tilvirkelse* (Heidegger 2000) og knytter i musikkfaglig sammenheng også an til Smalls tenkning om musikk som "musicking" (Small 1987, 1996). Smalls musikkfilosofi har flere møtepunkter med Heideggers kunstfilosofi, ikke minst igjennom å understreke musikk som noe *virksomt*, og også gjennom det utvilsomt lignende, eksistensielle fokuset. I Smalls tenkning er det særlig *relasjonene* som betones, dette i betydningen relasjoner mennesker imellom, relasjoner innover i den enkeltes, eller også andre, og kanskje enda mer eksistensielle typer relasjoner (Pio & Varkøy accepted, Varkøy 2010). *Musicking* forklares blant annet slik:

Musicking creates the public image of our most inwardly desired relations, not just *showing them to us* as they might be but *actually bringing them into existence* for the duration of the performance (Small 1987:69-70)

Ideal-relasjonene, og ideal-samfunnene, som Small er aksentuerer gjennom hele sitt forfatterskap, oppfattes til å *frembringes* i musicking (Small 1987, 1996), noe vi ser som sammenlignbart med hvordan sannheten, satt i verk i kunstverk – *frembringes*, i Heideggers tenkning (Heidegger 2000). For eksempel formulert på denne måten:

Kunsten er dermed: den skapende bevaring av sannhet i verket. *Dermed er kunstens sannhet vorden og hendelse* (Heidegger 2000:85).

Kunst som skapende bevaring kan vanskelig forstås til å omhandle (døde) kunstgjenstander.

Et foucaultiansk perspektiv

I nordisk sammenheng er særlig den diskursorienterte tenkningen til Michel Foucault et benyttet perspektiv i forskning om musikkpedagogisk praksis (Krüger 2000a, 2000b, Nerland 2004, Schei 2007). Med et slikt perspektiv fokuserer forskeren mindre på meningsdannelser og eksistensielle innsikter i musikkpedagogiske praksiser, og

konsentrerer seg i stedet om hvordan forståelser om musikk og musikkundervisning konstrueres sosialt og kulturelt. Foucaults diskursorienterte tenkning (Foucault 1999a) føyer seg inn i et sosialkonstruksjonistisk landskap, der bl.a. "egentlighet" og "sannhet" anses som mindre interessant, fordi slike fenomen betraktes som resultater av sosiale prosesser. En sosialkonstruksjonist kan, som for eksempel Vivien Burr (1995) benekte absolutte sannheter på følgende måte:

..there exists no 'truth' but only numerous constructions of the world, and which ones receive the stamp of 'truth' depends upon culturally and historically specific factors. This is what is called 'relativism' – there exist only numerous versions of events, all of which must theoretically be accorded equal status and value. Because there can be no truth, all perspectives must be equally valid. (Burr 1995:81)

Med et slikt utgangspunkt blir ikke lenger opplevde "sannhetsåpenbaringer" av eksistensiell art det vesentligste, men i stedet de mekanismer og logikker som gjør noen konstruksjoner av sannhet mulige og andre umulige.

Foucault (1999a) argumenterer, i likhet med Heidegger, *mot* en virkelighetsoppfatning som utgjøres av "subjekter" og "objekter", med motsvarende oppgaver og egenskaper, men allikevel ut fra en nokså annen innfallsvinkel. Mens Heidegger bryter denne erkjennelsen gjennom argumentasjoner om ting og mennesker som ulike derværenes av en felles væren, argumenterer Foucault for en oppfattelse av både subjekt og objekt som resultater av diskursive mekanismer. Subjektet, som sådan, eksisterer ikke i Foucaults tenkning fra 1960-70-tallet, men er kun strategisk plassert for å gi makt eller motmakt til en rådende diskurs. Et diskursorientert perspektiv i forskning om instrumentalpedagogiske praksiser kan dermed ut fra et foucaultiansk perspektiv dreie seg om å synliggjøre hvordan sosiale og kulturelle praksiser konstruerer eller former ulike forståelser av "musikk", "undervisning" og "læring".

Diskursens orden er Foucaults tiltredelsestale da han ble ansatt som professor i "tenkemåtenes historie" ved det anerkjente Collège de France i 1970 (Foucault 1999a). Denne talen kan betraktes som et manifest for Foucaults tenkning, og beskriver den forskningsmetodiske rammen for hans senere empiriske undersøkelser. Disse undersøkelsene inkluderer idéhistoriske analyser av hvordan forståelser av "galskap" og "seksualitet" har blitt til, og hvilke effekter disse ulike forståelsene har hatt (Foucault 1999b, 2001). I *Diskursens orden* argumenterer Foucault for hvordan diskurser blir regulert og kontrollert av forskjellige mekanismer, og hvordan disse mekanismene utelukker og avgrenser hva som kan bli sagt, hvem som kan tale og hvilken autoritet talen får. Det er ut fra denne tenkningen ikke slik at alt som kan sies faktisk *kan* sies, og heller ikke slik at alle som får tale faktisk *får* tale, langt mindre at alle blir lyttet til. I Foucaults tenkning betinges tillatelsene blant annet av hvem taleren er, hvilke grupper han/hun tilhører, hvilke kvalifikasjoner han/hun har, og hvordan disse kvalifikasjonene er utviklet. I instrumentalpedagogisk sammenheng kan slike mekanismer blant annet forstås slik at

jazzpedagogens tenkning om gehørundervisning ikke nødvendigvis tillegges verdi i en diskusjon om gehør i klassisk fiolinutdanning, eller at musikk lærerens metoder for samspill i grunnskolen ikke nødvendigvis blir lyttet til i diskusjoner om hornensembler i kulturskolen. Nerland (2004) synliggjør for eksempel hvordan tenkning om instrumentundervisning kan være fagspesifikt fra instrument til instrument, og hvordan normer fra praksiser utenfor utdanningsinstitusjonen kan være retningsgivende for hvordan undervisning iscenesettes. For å være i det sanne, eller følge ”diskursens orden” slik Foucault forklarer denne (Foucault 1999a), må taleren innrette seg etter sannhetskriterier i den spesifikke konteksten, og snakke og handle på en slik måte at den rådende diskurs opprettholdes. Det er ut fra dette ikke lenger bare slik at kunnskap er makt, men veien til kunnskap er også belagt med makt. Hvorvidt det er sant eller usant om noen er en dyktig instrumentalist og instrumentalpedagog, eller om en ”instrumentalpedagog” i det hele tatt eksisterer, avhenger således både av den veien som har ledet frem til en slik posisjon, og hvorvidt man fremfører sin tale etter det aktuelle ”diskurspolitiets” regler (Foucault 1999a: 21).

Slike mekanismer gjør seg selvsagt også gjeldende i høyere musikkutdanning. Geir Johansen diskuterer for eksempel hvordan innholdet i faget musikkdidaktikk kan forstås som framforhandlet gjennom (spenningsfylte) dialoger mellom ulike, kulturelt bestemte *kunnskapskulturer* i musikkpedagogisk utdanning (Johansen 2006). Johansen identifiserer i denne sammenhengen én musikkvitenskapelig, én allmennpedagogisk, og to skapende/utøvende kunnskapskulturer (*utøverpedagogen*, og *utøverpedagogen*), og understreker hvordan disse kan bygge på forskjellige og kanskje også noe motstridende forståelser for hva musikkundervisning – og dermed også musikkdidaktikk beskjeftiger/bør beskjeftige seg med. Johansens diskusjon er sosialkonstruksjonistisk, men ikke spesifikt diskursteoretisk forankret, men peker likevel på samme typer mekanismer som en foucaultiansk analyse av musikkdidaktikkfeltet kunne påpekt:

Til grunn ligger en forståelse av kunnskapsbasen for fagdidaktikkundervisning som sosialt konstruert, situert i ulike sosiale og kulturelle kontekster. Vi ser med andre ord konturene av en forståelse som må legge vekt på forskjellighet, utviklet gjennom kommunikasjon. Termen fagdidaktikker i musikk kan være like aktuell som termen fagdidaktikk i musikk. Faget —dvs. fagdidaktikk i musikk som basisfag— vil slik kunne forstås som kommunikasjon: Kommunikasjonen om faginnholdet (Johansen 2006:119)

Kunnskapskulturene som Johansen fremhever korresponderer med Frede V. Nielsens illustrasjon av musikk lærerutdanningenes tradisjonell sektor- og institusjonsrelasjon, som i norsk sammenheng kan oversettes slik at lærerhøgskolene tradisjonelt har utdannet til undervisning i grunnskolen, universitetene til undervisning i musikkteoretiske fag på videregående skole (gymnaset), og konservatoriene til undervisning i kulturskolene og fritidsmusikklivet (Nielsen 2001:161). Korrespondensen mellom Johansens og Nielsens

observasjoner samsvarer med hvordan Foucault i *Diskursens orden* påpeker hvordan "sannhet" støtter seg på *institusjonelle* grunnlag (Foucault 1999a:13). Dette gjør det nærliggende til å koble musikkdidaktikerens "basisfaglige selvforståelse", slik Johansen formulerer det (Johansen 2006:130) med diskursive krefter innenfor de ulike instusjons- og sektorsammenhengene som Nielsen beskriver (Nielsen 2001), og peker mot ulike "regler" innenfor en typisk "lærer"- institusjon, i forhold til en "musiker"-institusjon. Johansen påpeker videre hvordan det musikkdidaktiske feltet kan karakteriseres som et "landskap av identiteter", noe som gjør *strategiene* sentrale å undersøke for å kunne si noe om hvorvidt, og hvordan den enkelte posisjonerer seg i for eksempel en musiker-identitet eller en musikkpedagogidentitet (Johansen 2006:131). Innenfor skapende og utøvende kunnskapskulturer kan en tenkning om bl.a strategier og identitet også relateres til spesifikke sjangre eller instrument (Nerland 2004). Med utgangspunkt i et foucaultiansk perspektiv kan det dermed være *flerinstitusjonelle* konstruksjoner av makt og viten som står på spill i diskusjoner om innholdet i et fag som musikkdidaktikk.

I Norge krysser instrumentalpedagogisk yrkesvirksomhet og utdanning grensen mellom to uttalte profesjonsgrupper, nemlig musikere og lærere. Begge disse yrkestypene fremheves eksplisitt som *profesjoner* i styringsdokumenter og studieplaner i Norge, mens det er uklart hvordan integrerte, kunstpedagogiske virksomheter, som de i *instrumentalpedagogiske praksier* plasseres i profesjonslandskapet. Én vesentlig diskusjon i profesjonsteoretisk sammenheng er hvem det er som skal bestemme profesjonens/yrkesgruppens ekspertise og mandat; yrkesgruppen selv, eller markedet? Når det gjelder lærerprofesjonen fremholdes det som særlig problematisk, i et *etisk* perspektiv, om slike definisjoner tillegges stat eller samfunn, fordi dette kan føre markedsorienterte krefter som blant annet kan dreie seg om profitt, inn i tenkningen om læring og utdanning. Ved å frata lærere både ansvar og myndighet for egen yrkesutøvelse står pedagogiske virksomheter dermed i fare for å marginaliseres til en type funksjonær-virksomhet, noe som anses som problematisk iforhold til bl.a en demokratisk tenkning om utdanning (Dale 2001, Englund 1996). I instrumentalpedagogisk sammenheng, som også er knyttet til *kunstutøving*, blir et slikt spenningsforhold ytterligere problematisk, fordi – hvem er det som bør bestemme en kunstners mandat? Bør dette egentlig *bestemmes*, og kunstutøvingen således *bestilles* av for eksempel en styrende regjering?

Halvor Fauske diskuterer hvordan denne typen stridigheter mellom yrkesutøvere og samfunn, om hvem som skal bestemme disses ekspertise og oppgaver, i kontinentaleuropeisk tradisjon er møtt bl.a gjennom statlige krav til spesifikke utdanninger (Fauske 2008:45 ff). I Norge eksisterer det så langt ikke en suverenitet i forhold til hvilke utdanninger som sertifiserer til instrumentalundervisning. I stedet finnes det mange slags utdanninger, musikkfaglige som pedagogiske, som på både formelle og uformelle vis kvalifiserer til yrkesutøving som kan plasseres under merkelappen "instrumentalpedagogiske praksiser". Dette armatur av utdanningspraksiser kan generere et stort antall ulike kunnskapskulturer og musikkdidaktiske identiteter (Johansen 2006), og kanskje også fler enn de som kommer til uttrykk i en tradisjonell tenkning om utdanningsveier i

musikklærerfeltet (Nielsen 2001). Kanskje fungerer ikke *institusjonstilknytningen* som sannhetsgaranti innenfor alle typer "instrumentalpedagogiske praksiser"? Tvert i mot kan det også tenkes at relasjoner til spesifikke institusjoner faktisk kan bidra til å svekke den enkelte vitensutøvers autoritet, om denne forholder seg til musikkpraksiser som identifiseres ved å forholde seg til "virkeligheter" som nettopp *ikke* er institusjonalisert. Med støtte i Heideggers tenkning om kunst (Heidegger 2000) kan det også tenkes at Johansens epistemologisk orienterte diskusjon om "kunnskapskulturer" (Johansen 2006), vil kunne utvides til også å omfatte "værenskulturer", der det å *være* jazzmusiker, hornist eller bratsjist også kan handle om musikkpedagogiske horisonter utover de sosialt konstruerte makt og viten-spillene, og for eksempel knyttes til sterke *opplevelser* av musikkens- eller musikkundervisningens egentlighet.

Slik Thorolf Krüger ser det mangler det kunnskap innenfor musikkpedagogisk utdanning om hvordan musikkpedagoger faktisk underviser, og hvordan musikkpedagogers undervisning blir formet (2000a:16-18). "Formingen" det her er snakk om gjelder uformelle mekanismer, som diskutert ovenfor, som muliggjør noen måter å tenke og handle på, og dermed umuliggjør andre. Ifølge Krüger kan musikkpedagogisk utdanning uten denne kunnskapen vanskelig lykkes med å utdanne pedagoger som faktisk *kan* reflektere rundt- og endre egen praksis (ibid). Ut fra en slik tenkning er det ikke tilstrekkelig med gode intensjoner og velskrevet litteratur i utdanningene for å utdanne selvstendig tenkende pedagoger; lærerutdannerne behøver også innsikt i praksisene for å kunne forstå de strukturer og konstruksjonsmåter som tillater og avviser spesifikke tenke- og handlemåter. Forskeren som er opptatt av *instrumentalpedagogisk* praksis kan ha en spesiell interesse for slike fokus, ikke minst fordi denne typen virksomhet så langt befinner seg *utenfor* det obligatoriske kretsløpet, og slik sett er fristilt fra og savner formelle reguleringer som spesifikke planverk med uttalte kompetansekrav til lærere og elever. Gjennom et foucaultiansk perspektiv om diskurser og makt viser Krügers hvordan undervisning kan betraktes som konseptualisert av et "sammenvevd ensemble av diskursive praksiser", forstått som:

..cultural and ideological (verbal or non-verbal) ways of thinking, speaking, and acting. Inscribed in these practices are certain styles of reasoning, and taken-for-granted "truths" about the phenomenon of music, the purpose of music, and music education in the life of human being. Inscribed in them also are epistemological assumptions about what the music pedagogical world looks like, what counts as legitimate knowledge, how one acquires knowledge, and the purpose of knowledge, among other things (Krüger 2000a:13)

I en slik tankegang kan både "lærer" og "elev" betraktes som strategisk plasserte subjekter, hvorigjennom de rådende diskursene taler, og slik sett bestemmer hva slags praksiser som kan iscenesettes. Krüger (2000a) påpeker også hvordan en slik, diskurs-

orientert tenkning om utdanning ikke bare rammer lærernes praksis, men hvordan også *lærerutdannelses* praksiser må betraktes som ført av slike mekanismer, noe som med fordel kan ses i sammenheng med Johansens diskusjon av musikkdidaktiske kunnskapskulturer (Johansen 2006). Innskrevet i musikkklæres, og musikkdidaktikers praksiser ligger det slik sett en rekke antagelser og tatt-for-gitte sannheter om musikk, læring og undervisning som fører hvilke tenke- og handlemåter som blir mulige – til forskjell fra de mange fler potensielt tenkelige. Krüger påpeker videre behovet for en kritisk gjennomgang av de teoretiske rammer som tilbys for å reflektere rundt musikkpedagogisk praksis i utdanningene, idet disse naturligvis også *begrenser* hva slags refleksjoner som faktisk får plass (Krüger 2000a). Dette kan knyttes til de spørsmål vi stilte i denne artikkelens avsnitt om ”et heideggeriansk perspektiv” – om hva slags plass *musikk*, og ikke minst eksistensiell tenkning om musikk har, i musikkpedagogisk utdanning. Ut fra Krügers diskusjon kan emner som ”diskursiv kompetanse” eller ”adressering av sannheter” synes som vesentlig innhold i kunstpedagogiske utdanninger, som en type refleksjonverktøy for også å kunne problematisere tatt-for-githeter, eller eventuelt også værenstenkning, i forhold til spesifikke instrument/sjangre/ praksiser/ kunnskapskulturer. Dette er tenkning som ikke nødvendigvis har plass innenfor et fagområde som generell musikkdidaktikk, med de aspektene som konstituerer dette området idag. Kanskje er dette også tenkning som gjør det nødvendig å spørre hvorvidt man i det hele tatt kan snakke om generell musikkdidaktikk, eller om et slikt vitensområde kanskje heller burde vært benevnt i terminologier som for eksempel generell musikkdidaktologi. Dette nettopp for å understreke, og fremheve hvordan det kanskje verken er mulig, eller ønskelig å komme frem til en entydig didaktisk tenkning, uavhengig av for eksempel sjanger, instrument eller institusjonstilknytning.

Et diskursorientert perspektiv i forskning om instrumentalpedagogisk praksis kan ut fra denne diskusjonen synes å gi slipp på både menneske og musikk, i det man kanskje konsentrerer seg mer om de nettverk av strukturer som instrumentalpedagogiske praksiser konstrueres igjennom. Hensikten med diskursorienterte typer studier, med utgangspunkt i Foucaults tenkning fra perioden rundt *Diskursens orden* (Foucault 1999a) blir dermed ikke å komme ”bak” diskursene for å finne ut hva instrumentalpedagogen *egentlig* mener eller opplever, eller hvordan musikken og musikkundervisningen *virkelig* er eller oppleves. I stedet blir formålet å tydeliggjøre de mekanismer og strukturer som bestemmer de måtene det tenkes og handles på, samt å vise hvilke effekter disse har.

Væren og makt – eller væren *eller* makt?

Mens Heideggers arbeid i all hovedsak er konsentrert rundt emnene ”væren” og ”innsikt i væren”, kan det være vanskelig å finne et slikt hovedtema i Foucaults tenkning. I stedet spanner hans forfatterskap over flere vitensdisipliner, og knyttes til ulike vitenskaps-

filosofiske posisjoner (Alvesson og Sköldberg 2008:369). Slik Espen Schaanning ser det kan Foucaults arbeid betraktes som *idéhistoriske intervensjoner*, i det han gjennom sine fortellinger om de vitensdisipliner han er interessert i foruroliger vitensutøvere fra så vel vitensområdenes ”innside” som fra deres ”utside” (Schaanning 1997:10-21). Særlig kjent er imidlertid Foucault for sitt sosialkonstruksjonistiske/poststrukturalistiske/diskursorienterte arbeid, slik dette kommer til uttrykk for eksempel i *Diskursens orden* (Foucault 1999a). I sitt siste intervju i 1984 påpeker imidlertid Foucault hvordan Heidegger alltid har vært en sentral inspirasjonskilde;

For me Heidegger has always been the essential philosopher (...) My entire philosophical development was determined by my reading of Heidegger” (Rayner 2007:3).

Likhetene mellom Foucaults og Heideggers tenkning har vakt interesse hos flere (Deleuze 1988, Dreyfus 2004, Rayner 2007). Herbert Dreyfus illustrerer blant annet hvordan Heidegger og Foucault studerer de samme historiske epokene, Heidegger med fokus på *væren*, og Foucault med fokus på viten og *makt*. Dreyfus påpeker en retorisk samsvarighet i den grad at begrepene ”væren” og ”makt” nærmest kunne byttet plass deres resonnementer. Denne tenkningen utvikler Dreyfus blant annet i artikkelen *Being and Power* (Dreyfus 2004). Dreyfus oppfatter det imidlertid slik at en vesentlig forskjell er at Heideggers tenkning synes særlig fokusert rundt ”objektet”, mens Foucault i større grad konsentrerer seg om ”subjektet” (ibid). Den tidligere påpekte felles intensjonen i Heideggers og Foucaults tenkning om å komme *rundt* det cartianske skillet mellom ”objekt” og ”subjekt”, kan slik sett synes å ha nokså ulike utgangspunkt.

I den sene perioden av Foucaults forfatterskap implementeres også *selvet* så vel som *væren*. Ifølge Timothy Rayner (2007) definerer Foucault i 1984 målet med sitt filosofiske prosjekt som å skrive en ”historie om sannhet”, og Rayner fremhever følgende sitat som særlig klargjørende:

I seem to have gained a better perspective on the way I worked – gropingly, and by means of different or successive fragments- on this project, whose goal is a history of truth. It was a matter of analyzing, not behaviors nor ideas, nor societies and their ”ideologies”, but the problematizations through which being (l’etre) offers itself to be, necessarily, thought, and the practices on the basis of which the problematizations is formed (Fra Foucault *“The Use of Pleasure”*, i Rayner 2007:142).

Her slippes både ”sannhet” og ”væren” inn i Foucaults diskurs, og det teoretiske rammerverket for å skrive ”historie om sannhet” defineres som ”problematizations” (ibid). *Foucaults* tenkning om væren, og *Heideggers* tenkning om væren har likheter, men kan likevel synes å ta sats fra nokså motsatte utgangspunkt. Mens Foucault først og fremst betoner væren som formet av omkringliggende strategier og makt-kunnskapsspill, synes

Heidegger heller å forutsette en allerede eksisterende væren som de ulike praksisene og virkelighetsoppfattninger blir forskjellige fortellinger av (Rabinow 1997).

Alvesson & Sköldbørgs beskriver siste del av Foucaults forfatterskap som hans *sosiale ontologi*, og trekker frem hans tenkning om selvet som *formet* – nærmest som en skulptur (Alvesson & Sköldbørg 2008:377). En skulptur tilvirkes utvilsomt først og fremst utenfra, men behøver nødvendigvis også noe å kunne tilvirkes *av* for å bli til. Skulpturen som metafor kan i denne artikkelen også knyttes opp mot eksemplene fra Heidegger-tenkningen, om tingligheten som sitter så ”urokkelig” fast i kunstverket, at ”treskulpturen er i tre”, eller ”byggverket er i stein” – men hvordan så dette blir til en allegori som offentliggjør eller åpenbarer også noe *annet* (Heidegger 2000:11). Ifølge Alvesson & Sköldbørg tilfører Foucault i sin tenkning fra siste del av forfatterskapet, i tillegg til spørsmålene ”hva *vet* jeg” og ”hva *kan* jeg”, også spørsmålet ”hvem *er* jeg” (Alvesson & Sköldbørg 2008:377). Dette peker naturligvis mot den grunnleggende forutsetning for skulptur-metaforen at det skulle finnes noe som tross alt *kan* tilvirkes. Som oppsummering er altså både Heidegger og Foucault opptatt av *væren* så vel som av *makt*, men med vesentlige forskjeller. Når Krüger så skriver om Foucaults *eksistensielle* tenkning, og om hvordan diskursene faktisk kan forstås som ”modi of existence”, så synes det likevel være en utenifra-forming som er betont, slik at selvet så å si *impregneres* med væren – heller enn å vikles ut fra en på forhånd gitt essens (Krüger 2000b: 56)

Tilvirkelsen av subjekt/objekt knyttes videre hos både Heidegger og Foucault til Aristoteles kunnskapsform ”*téchne*” (kunst/håndverk) (Gustavsson 2000). Når Heidegger skriver om kunstverkets tilvirkning er dette slett ikke å forstå som en teknisk produksjon, men i stedet som en vitensform, knyttet til væren, og det sanne (Varkøy in press).

Den greske forståelsen av viten som kommer til uttrykk med *téchne*, er at viten er en frembringelse av det værende. *Téchne* bringer det nærværende som sådan ut av tildekningen og bringer det uttrykkelig inn i sitt utseendes avdekkethet. Med *téchne* forstås aldri den virksomhet som går ut på å lage noe (Heidegger 2000:69).

Foucault refererer også til den greske forståelsen av *téchne* i essayet ”Technologies of the Self”, der han diskuterer hvordan selvet etableres i spill mellom ulike sannhetskonstruksjoner (Foucault 1988). Her dreier teknologibegrepet seg om teknikker som individet pålegger seg selv for å kunne forandre seg, alene eller ved hjelp av andre. Disse teknikkene, eller ”operasjonene” som Foucault skriver, retter seg mot subjektene “own bodies and souls, thoughts, conducts and ways of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection and immortality” (Foucault 1988:18). I dette essayet påpeker Foucault videre hvordan hans interesse har dreid seg mot tilblivelsen av selvet, og hvordan et slikt fokus, i et historisk perspektiv, er tenkt i termer som for eksempel selvomsorg, selvreguleringer, selvransakelse og selvinn-sikt.

Perhaps I've insisted too much on the technology of domination and power. I am now more interested in the interaction between oneself and others, and in the technologies of individual domination the history of how an individual acts upon himself, in the technology of the self (Foucault 1988:19)

Et vesentlig poeng for tenkningen i *denne* artikkelen, er å påpeke hvordan så vel Heidegger som Foucault knytter tenkningen om tilblivelse av noe indre til ytre og kontekstuelle forhold, og slik sett hvordan begrepene væren/makt på sett og vis kan bytte plass. Hos Foucault benevnes de ytre mekanismene for selvets tilblivelse som "sannhetsspill" ("games of truth"), eller også "problematizations" (Rayner 2007:142). Heidegger omtaler imidlertid rammen som vår forståelse av eksistens kan bli til innenfor som "Gestell". Hans Ruin oppfatter "Gestell" som essensen i Heideggers tenkning om teknologi (fra *techné*), og understreker hvordan dette begrepet i etymologisk forstand trekker på betydninger fra "the root-verb stellen (to place or put), such as herstellen (make) and vorstellen (represent), but also of Gestalt, figure" (Ruin 2010:183). Her blir altså både fastsettelse, tilvirkelse, allegori og fremstilling vesentlige termer for å kunne forstå begrepets betydning. Når Heidegger i *Kunstverkets opprinnelse* (Heidegger 2000) forklarer kunst som "fastsettelsen av sannheten slik den selv innretter seg i gestalten", eller også som "den skapende bevaring av sannheten i verket" (Heidegger 2000:85), blir det kunstnerens vitensform *téchne* som gjør det mulig å tilvirke en sannhet, i en gestalt. Ruin påpeker også hvordan Gestalt, som kanskje kan oppfattes nokså negativt, og som en kvelende ramme for tilværelsen, også kan forstås som det som muliggjør en avdekning av sannhet: "To what is hopeful in technology belongs this possibility of bringing it back to a sense of a poetic disclosure, first carried forward in the arts, which were known by the Greek also as *techné*" (Ruin 2010:194). I Naughtons diskusjon knyttes Gestell videre til Heideggers tenkning om "Stimmung", og det påpekes hvordan det å bli *oppmerksom* på den stemning som leder (tuner) tanken inn til hvilke fenomener den beskjeftiger seg med, og hvordan den stiller seg til den, er vesentlig for å kunne vinne eksistensiell innsikt (Heidegger 2007:158-159, Naughton 2009:57-58).

En kort oppsummering av våre diskusjoner så langt kan påpeke hvordan forskeren som velger å studere instrumentalpedagogiske praksiser fra et heideggeriansk utgangspunkt vil kunne fokusere på noe "indre" i musikk og i menneske, og på noe som åpenbarer sanne innsikter om *væren* og egen eksistens. Forskeren som heller velger et Foucault-perspektiv, vil i stedet fokusere utover; på hvordan oppfatninger av musikk og musikkundervisning konstrueres gjennom sosiale og diskursive praksiser og dermed omgis av *makt*. Dualismen mellom artikkelens to første deler; "et heideggeriansk perspektiv" og "et foucaultiansk perspektiv", er imidlertid allerede foruroligende gjennom artikkelens siste del, som så langt har poengtert en del *likheter* mellom Heideggers og Foucaults tenkning.

Denne foruroligelsen av en ryddig enten/eller-tenkning om forskerperspektiv kan aksentuere ytterligere gjennom også å trekke inn Jacques Derridas dekonstruksjonis-

tiske filosofi (Derrida 1967). I løpet av de senere årene har det blitt relativt vanlig å problematisere tradisjonelt ”dikotomiske” forståelser innenfor det musikkpedagogiske forskningsmiljøet i Norden (Dyndahl & Ellefsen 2009, Holgersen 2006, Varkøy 2008). I flere av disse arbeidende anvendes Derridas tenkning (Dyndahl 2006, Dyndahl & Ellefsen 2009, Rønningen 2010, Varkøy 2008). For eksempel diskuterer Varkøy forholdet mellom *skriftlighet* og *mundlighet* i musikk og musikkundervisning, eller mer presist; ulike forståelser av fenomenene skriftlighet og mundlighet, slik de dominerer musikkfeltet (Varkøy 2008). Med støtte i Derridas tenkning problematiseres her både den vitenskapelige logosentrismens krav til entydighet og logiske strukturer som går opp, og også hvordan det implisitt i dualistiske tenkemåter bygges fram et hierarki der den ene opposisjonen får forrang (se også Dyndahl 2006 om dette). I sin diskusjon viser Varkøy hvordan ”mundlighet” i musikkfeltet, gjerne trekkes mot noe naturlig og nært, mens ”skriftlighet” heller assosierer til noe kunstig og distansert (Varkøy 2008). I *den herværende* diskusjonen om *væren* eller *makt* som forskerens fokus, kan det tenkes et lignende hierarki, der Heidegger-perspektivet kan oppfattes som å fokusere noe ”naturlig” og ”ekte” i musikk og menneske, mens foucaultperspektivet kan knytte ann til forestillinger om noe ”hult”, eller ”forstilt”. Avslutningsvis kan det være på tide å justere noe på en slik, eventuell misforståelse.

Et sentralt poeng i Derridas filosofi er at verken ordene eller språket, eller for så vidt *representasjon* som sådan, kan bære en essensiell mening i seg selv, men at mening i stedet kan bli til i spenningsforhold *mellom* opposisjonelle begreper og konsepter (Derrida 1967). Derrida poengterer ordenes manglende konsistensen gjennom å skrive ”under erasure”, eller under utviskning. Språket er ikke presist, men likevel nødvendig for å kunne fremstille det som er tenkt. Eller, slik Spivak formulerer det i forordet til *Of Grammatology*; ”since the word is inaccurate, it is crossed out. Since it is necessary, it remains legible” (Derrida 1967:xiv). Strategien med å skrive under utviskning henter Derrida fra Heidegger, som først anvender denne praksisen i brevet ”Zur Seinsfrage” (spørsmålet om væren), stilet til Ernst Jünger i 1956. Her krysses begrepet væren ut, med et faktisk kryss, og blir likevel stående som en metafor for hvordan et konsept som Væren ikke *kan* utsies eller entydig forklares (Spivak, i Derrida 1967:xiv). De utkryssede ordene har slik sett en noe forskjellig hensikt hos Derrida og hos Heidegger, ettersom dette i en Derrida-inspirert forståelse problematiserer at det i det hele tatt skulle foreligge en grunnbetydning som ordet skulle kunne henvise til.

Hva om vi så i denne artikkelen, som i utgangspunktet diskuterer væren og makt som to mulige forskerperspektiv, skriver kjernekonseptet *instrumentalpedagogiske praksiser* under utviskning; ~~instrumentalpedagogiske praksiser~~? Med Derrida som utgangspunkt kan dette antyde en oppfatning av at termen ”instrumentalpedagogiske praksiser” mangler en egentlig betydning, men først kan gis mening gjennom ett eller flere begrep å stå i motsetning til. Forankrer vi derimot idéen i et Heidegger-perspektiv kan dette skape forventning om at konseptet tross alt *er* korrigerbart, selv om de essensielle meninger dette henspiller til ikke nødvendigvis lar seg representere i det vi vanligvis tenker på

som en språklig forklaring. Kanskje kan det ut fra dette diskuteres om forskeren som vil studere såkalt "instrumentalpedagogiske praksiser", igjennom en væren/makt brille, kanskje heller bør erstatte dette begrepet med andre termer som på en noe riktigere, eller i alle fall mer umiddelbar måte kan referere til en eventuell gitt essens, eller muligens heller – mangelen på denne? Med en slik inngang er det videre langt fra sikkert at forskeren er tjent med å på forhånd ha "tatt valget" om analysen av disse praksisene som *enten* værenorientert, *eller* maktorientert. Slike posisjoner kan heller betraktes som poler på en akse som kan danne et fruktbart utgangspunkt for hvor tenkningen og drøftingene om "instrumentalpedagogiske praksiser" kan ta sats.

En slik tenkning kan berikes gjennom å trekke inn Bruno Latours vitenskapsfilosofi, som betoner vitenskap som *skapt* og utøvd av virksomme aktører (Latour 1996, 2005). Som Foucault og Derrida kan også Latour plasseres innenfor fransk poststrukturalisme, men han konsentrerer seg til forskjell fra de to første om de harde vitenskaper og bringer en sosialkonstruksjonistisk tenkemåte inn i naturvitenskapene. I Latours tenkning får derfor også ting og ikke-mennesker (aktanter) status som *medskapende* iforhold til hva som medieres fram som "vitenskap". Det samme gjelder såkalt "sorte bokser", eller konsepter og inskripsjonsanretninger som kun *brukes* i vitenskapelig sammenheng, men som ikke selv gjøres til gjenstand for problematisering og betvilelse (Latour 2005). I musikkpedagogisk sammenheng diskuterer Anders Rønningen hvordan begrepet "musikk" i norske lærebøker kan åpnes som en slik "sort boks", for å igjen få øye på de ulike praksiser og kontroverser som ligger til grunn for konseptet. (Rønningen 2010). I likhet med Heidegger og Foucault er også Latour opptatt av å viske ut det skapte skillet mellom subjekter og objekter, og påpeker hvordan "objects too have agency" (Latour 2005:63), noe som kan assosiere til Heideggers tenkning om "tingene som tinger". "Locals are localized" sier Latour, og "Places are placed" (ibid:193), og han understreker dermed hvordan noen/noe har *bevirket* det som i vitenskapelig sammenheng behandles i adskillelige kategorier som "natur" og "kultur".

To say that every local interaction is "shaped" by many elements already in place, doesn't tell us anything about the origin of those elements. And yet we have now verified where they don't come from: they are not oozing out of a global context, of an overarching framework, a deep structure. (Latour 2005:193)

"Instrumentalpedagogisk praksis" kan ut fra dette vanskelig betraktes som en naturgitt størrelse, men kan i et Latour-perspektiv riktigere anses som en sort boks, som gjøres stadig mer usynlig og selvfølgelig desto mer den brukes. Den sorte boksen usynliggjøres, og igjen står bare "input" og "output". Ulike såkalt instrumentalpedagogiske praksiser behandles dermed på samme måte, uavhengig av om disse kanskje riktigere kunne vært å omtale som feks en *musikers* praksis, eller eventuelt også en *klarinettists*, en *lærers* eller en *rockegitarists* praksis. Selv om ethvert slikt begrep, med Derrida, er minst like forkludrende som forklarende i forhold til de virksomheter som kan ligge under

en essensialisert merkelapp som “instrumentalpedagogiske praksiser”, kan det likevel være hensiktsmessig å nyansere dette noe. Dette ikke minst også for å forebygge sorte boksers ubønnhørlige effekt med å viske ut eventuelle grunnleggende forskjeller i disse praksisene, i forhold til hvordan de riktigst kan utlegges – studert gjennom en væren/makt-brille.

I Latours tenkning oppstår det for forskeren et vesentlig dilemma som handler om å *enten* forfølge den enkelte aktørs tenkning, og dermed gi opp kritikkens ressurs som i vestlig vitenskap forutsetter et fokus som er enten natur-, kultur- eller diskursfokuser, *eller* å gi slipp på aktøren og nettverkene, og dermed bekrefte vitenskapens kategoriske tenkning (Latour 1996). Dette dilemmaet foreslår Latour løst gjennom å fremstille viten-sinnsikter som en type antropologiske beretninger, som gjennom sine *beskrivelser* kan ivareta viten som går på tvers av vitenskapens forvrengte klarhet.

Dette dilemma ville vært uløselig om ikke antropologien for lenge siden hadde vent oss til, uten krise og uten kritikk, å behandle det som jeg vil kalle naturer-kulturer som en sømløs vev. Når etnografene er i felten, er selv de mest rasjonalistiske av dem fullt ut i stand til å forbinde myter, etnovitenskaper, genealogier, politiske strukturer, teknologier, religioner, dikteriske epos og riter fra de folkeslag han studerer i én og samme monografi (Latour 1996:16)

Slik sett kan kanskje også studier av instrumentalpedagogiske praksiser, med inspirasjon fra Latour (1996) leveres som en type beretninger som går på tvers av vitensområder som for eksempel fag (musikk) og pedagogikk, eller praksis og teori, og som også forholder seg dynamisk til denne artikkelens dualisme; *væren* og *makt*. Med utgangspunkt i datamateriale som forskeren kan ha samlet gjennom å følge en instrumentalpedagog i hans/hennes undervisning, som foreslått innledningvis, kan det tenkes en mulig *narrativ* ansats til analysearbeidet, der fokuset i væren/makt brillen kan tillates å være dynamisk bevegelig i forhold til hva den enkelte instrumentalpedagog som viten-skaper legger vekt på. Ifølge Margaret Barrett og Sandra Stauffer kan en narrativ tilnærming være fordelaktig i forskning om kunstpedagogisk virksomhet, både for å kunne fremstille *ulike* forståelser av for eksempel musikk/musicking/musikkundervisning, og fordi en slik tilnærming kan tilby også *forskningsarbeidet* å være både “artful and artfull” (Barret & Stauffer 2009:20). “Artful writing” fremheves i denne sammenheng som fordelaktig for å kunne innby leseren til opplevelser/forståelser på et dypere nivå enn hva utveksling av viten i et her-og-nå perspektiv kan (ibid:f.eks s.25). Slik sett kan narrativ tilnærming være én fruktbar tilnærming til forskning om kunstpedagogiske praksiser, der viten kan oppfattes til å finnes i flere sjikt. Med utgangspunkt i Heideggers tenkning om sannhet og *diktning* (Heidegger 2000) kan det i alle fall foreslås at det også i *forskningsrapporter* om kunstorienterte virksomheter tillates et forklaringsspråk som kan formidle innsikter som ikke nødvendigvis kan *forklares*, men der

fortellinger, allegorier, metaforer og tvetydigheter i stedet kan betraktes som *avgjørende* for å kunne framstille det som er tenkt/oplevd/forstått. Dette er diskusjoner som naturligvis strekker seg langt ut over denne artikkelens siste punktum. Avslutningsvis sås det likevel altså en idé om narrativ tilnærming som én mulig inngang til å diskutere instrumentalpedagogiske praksiser, sett gjennom en dynamisk bevegelig væren/makt-brille.

Litteratur:

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2. opplag. Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, Elin (in press) Musikkundervisning som dialog mellom det ytre og det indre. In: Anna-Lena Østern, Geir Stavik-Karlsen & Elin Angelo (eds), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget 2012.
- Barrett, Margaret S. & Stauffer, Sandra L. (2009). *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. Dordrecht: Springer
- Burr, Vivien (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Dale, Erling Lars (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. In: Tone Kvernbekk (ed), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. 67-82). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deleuze, Gilles (1988). *Foucault*. Stockholm: Symposion 1990.
- Derrida, Jacques (1967). *Of Grammatology*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Dreyfus, Hubert L. (2004). Being and Power: Heidegger and Foucault.
- Dufrenne, Mikel (1979). *The phenomenology of aesthetic experience*. 2. utgave Evanston: Northwestern University Press.
- Dyndahl, Petter (2006). Dekonstruksjon i/av/om musikkpedagogisk forskning. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8* (pp.59-75). Oslo: NMH-publikasjon 2006:1
- Dyndahl, Petter & Ellefsen, Live Weider (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. In: Frede V. Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol.11* (pp. 9-32). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8
- Englund, Tomas (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? In: I. S. Goodson & A. Hargreaves (eds), *Teachers' Professional Lives* (pp.75-87) London/ New York: Routledge Falmer.
- Fauske, Halvor (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål In: Anders Molander & Lars-Inge Terum (eds), *Profesjonsstudier* (pp. 29-53). Oslo: Universitetsforlaget
- Ferm, Cecilia (2006). Life-world-phenomenological ontology and epistemology in relation to music educational settings. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds),

- Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8* (pp.91-102). Oslo: NMH-publikasjoner 2006:1
- Foucault, Michel (1988). *Technologies of the Self*. In: Luther H. Martin, Huck Gutman & Patrick H. Hutton (eds), *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault* London: Tavistock Publications
- Foucault, Michel (1999a). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, Michel (1999b). *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal
- Foucault, Michel (2001). *Seksualitetens historie*. Oslo: EXIL.
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Heidegger, Martin (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Oslo: Pax.
- Heidegger, Martin (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax
- Holgersen, Sven-Erik (2006). Den kropslige vending. En fænomenologisk undersøgelse af musikalsk intersubjektivitet. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8* (pp. 33-58) Oslo: NMH-publikasjon 2006:1
- Johansen, Geir (2006). Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag. Bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8* (pp.115-136). Oslo: NMH-publikasjon 2006:1
- Knudsen, Jan Sverre (2010). Musikkulturelt mangfold. In: John-Helge Sætre & Geir Salvesen, Geir (eds), *Allmenn musikkundervisning* (pp.156-177). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Krüger, Thorolf (2000a). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge : two case studies of teachers at work* (phd-avhandling) Bergen: Bergen University College Press
- Krüger, Thorolf (2000b): Musikkundervisningens epistemologi. In: Frede V.Nielsen, Sture Brändström, Harald Jørgensen & Bengt Olsson (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 4* (pp.55-78). Oslo: NMH-Publikasjoner 2000:2.
- Latour, Bruno (1996). *Vi har aldri vært moderne : essay i symmetrisk antropologi*. Oslo: Spartacus.
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York, Oxford University Press.
- Lines, David (2005). 'Working With' Music: A Heideggerian perspective of music education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 65-76
- LK06 (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Naughton, Christopher (2009). *The Thrill of Making a Racket/Nietzsche, Heidegger and Community Samba in Schools* (phd-avhandling). Auckland:University of Auckland, Saarbrücken: VDM Verlag Dr Müller

- Nerland, Monika (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (phd-avhandling) Oslo: NMH-publikasjoner 2004:1.
- Nielsen, Frede V. (2001). Musikk lærerutdannelse i et integrativt relationsfelt: Indhold, struktur og oppgaver. In: Frede V. Nielsen & Harald Jørgensen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 5* (pp.159-176). Oslo: NMHs skriftserie, 2001:5.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Pio, Frederik (2007). Om det uhørte. Bidrag til musikalitets-dannelsens fænomenologi. In: Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 9* (pp. 121-152). Oslo: NMH-publikasjoner 2007:3
- Pio, Frederik (2009). Sanseligheds-pædagogik og livsduelighed. Skolens vej mod en omvurdering af musik som sanseligt-æstetisk fag. In: Frede V. Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. II* (pp.139-166). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8
- Pio, Frederik & Varkøy, Øivind (accepted). A reflection on musical experience as existential experience; an ontological turn. *Philosophy of Music Education Review*.
- Rabinow, Paul (1997). The History of Systems of Thoughts. In: Paul Rabinow (eds), *Essential Works*, Vol. 1, London: Penguin.
- Ray, Johanna (2004). *Musikaliska möten man minns: om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikupplevelser* (phd-avhandling). Åbo: Åbo Akademi
- Rayner, Timothy (2007). *Foucault's Heidegger: philosophy and transformative experience*. London: Continuum.
- Ruin, Hans (2010). Ge-stell: Enframing as The Essence of Technology. In: Bret W. Davis (ed), *Martin Heidegger / Key concepts* (pp. 183-194). Durham: Acumen Publishing Ltd
- Rønningen, Anders (2010). Musikkbegrepet som sort boks. Et forsøk på dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen. In: Sven-Erik Holgersen & Siw G Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 12* (pp. 81-100) Oslo: NMH-publikasjoner
- Schaanning, Espen (1997). *Vitenskap som skapt viten*. Oslo: Spartacus Forlag
- Schei, Tiri Bergesen (2007). *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* (phd-avhandling). Bergen: Griegakademiet, Institutt for musikk, Universitetet i Bergen.
- Small, Christopher (1987). *Music of the common tongue*. London: Calder.
- Small, Christopher (1996). *Music, society, education*. Hanover, N.H.: Weyslean University Press.
- Small, Christopher (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.

- Varkøy, Øivind (2008). Øre og Øye. Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet. In: Sven-Erik Holgersen & Siw G Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 10* (pp. 135-166). Oslo: NMH-publikasjoner
- Varkøy, Øivind (2009). The role of music in music education research: Reflection on music al experience. In: Frede V. Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11* (pp. 33-48). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8
- Varkøy, Øivind (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. In: , John Helge Sætre & Geir Salvesen (eds), *Allmenn musikkundervisning* (pp.23-38). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Varkøy, Øivind (in press). Techne, technological rationality, and music. In: Eva Georgii-Hemming et al. (eds), *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. London: Ashgate 2012.

PhD Candidate

Elin Angelo

Norwegian University of Science and Technology,

Programme for Teacher Education

7491 Trondheim, Norway

elin.angelo@plu.ntnu.no

Professor, Dr. art.

Øivind Varkøy

Norwegian Academy of Music

P.O. Box 5190 Majorstua

Slemdalsveien 11

0302 Oslo, Norway

oivind.varkoy@nmh.no